

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Adéla Svobodová

Šikana jako jev současné školy

Chicane as a phenomenon of a school of today

Praha 2011

vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová, PhD.

Mé poděkování patří PhDr. Jitce Lorenzové, PhD. za vstřícnou a metodickou pomoc při zpracování bakalářské práce.

„Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.“

V Praze dne 27. 6. 2011

Anotace

Cílem této bakalářské práce je zmapování základních teoretických konceptů v oblasti geneze a vysvětlení šikany jako jevu promítajícího se do sociálních vztahů. První část je věnována nejen vymezení pojmu šikany, jejích příčin a následků, ale i osobnostem protagonistů šikanování. Dále se zabývám otázkami týkající se léčby a prevence šikanujícího chování a zároveň jejím vztahem k sociálnímu klimatu školní třídy. Pozornost je také zaměřena na sféru sociální interakce ve školním prostředí a její podíl na formování osobnosti jedince.

Klíčová slova

Šikana, agresor, oběť, agrese, sociální interakce, sociální zrcadlo, sociální skupina, psychosociální klima.

Abstract

The aim of the thesis is to describe the general theoretical concepts of the genesis and explanation of the chicane as the phenomenon which is reflected in social relations. The first section is engaged not only in the definition of the bullying, its reasons and results, but also in personality of protagonists. It deals with the questions regarding the bullying behaviour treatment and prevention, and its interrelation to the social class climate. The thesis is also focused on the sphere of social interaction in the school environment and its influence in shaping the personality of an individual.

Keywords

Bullying, aggressor, victim, aggression, social interaction, looking-glass self, social group, psychosocial climate.

Obsah

1	Úvod	8
2	Šikana jako společenský jev	10
2.2	Teorie šikany	10
2.2.1	Definice šikany	10
2.3	Typy a formy šikany	12
2.4	Stadia šikanování	14
2.5	Charakteristika hlavních aktérů šikanování	15
2.5.1	Profil typického agresora	15
2.5.2	Profil typické oběti	17
2.6	Důvody vedoucí k šikanujícímu chování	17
2.6.1	Teorie agrese	18
2.6.2	Rizikové faktory vedoucí ke vzniku šikanování	19
2.6.3	Motivy agresivního chování	19
2.7	Řešení případu šikanování	20
2.7.1	Varovné signály	22
2.7.2	Vyšetřování šikany	24
2.7.3	Náprava šikanování	26
2.7.4	Prevence šikanování	29
3	Problematika sociální interakce v kontextu formování osobnosti	32
3.1	Sociální interakce	32
3.2	Sociální komunikace	33
3.2.1	Metakomunikace	34
3.3	Zrcadlení	35
4	Třída jako sociální skupina	37
4.1	Sociologie školní třídy	37
4.1.1	Struktura třídy jako sociální skupiny	38

5	Vztah šikanování k sociálnímu klimatu	40
5.1	Sociální klima třídy	40
5.1.1	Klasifikace sociálního klimatu třídy	41
5.1.2	Vlivy působící na třídní klima	41
5.1.3	Základní intervenční program	43
5.1.4	Programy na podporu sociálního klimatu jako prevence šikanování	45
6	Závěr	47
	Seznam informačních zdrojů	49

1. ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce je šikana jako jev současné školy. Ráda bych úvodem zmínila několik důvodů, které mě přiměly k jeho volbě.

Už bezmála deset let pracuji jako lektorka anglického jazyka v pomaturitním studiu. Denně se zde setkávám se studenty, kteří jsou již v dospělém věku, těsně po složení maturitní zkoušky. Svá dětská školní léta mají za sebou. Nejednou se ale při hodinách vracíme ve vzpomínkách na základní či střední školu a se studenty si vyprávíme zážitky. Nečekaně často narazíme právě na téma šikany. Dá se říci, že každý druhý posluchač má k němu co říci. Buď se stal obětí či dokonce agresorem, nebo byl jedním z přihlížejících. Nutno dodat, že nikdy nešlo o závažné formy šikany. Překvapením pro mne bylo, že většinou na vše vzpomínají téměř s úsměvem a myslí si, že tento jev zkrátka neodmyslitelně ke školnímu prostředí patří.

I já jsem se během svých školních let setkala se šikanou a v jednom případě jsem dokonce sama dostala do role oběti, naštěstí jen v mírném počátečním stádiu. A to je také jeden z důvodů pro výběr tohoto tématu. Myslím, že jsem tak k tomuto problému citlivější a dovedu pochopit mnohé, co musí oběť prožívat – stálé napětí a úzkost, strach z toho, co může přijít v dalším okamžiku, pocity hanby, samoty, bezmoci i vzteku, neustálé sebeobviňování a pátrání po příčinách.

V neposlední řadě mne ve výběru tématu bakalářské práce ovlivnila masmédia. Když člověk sleduje různé reportáže v televizi a čte novinové zprávy, které se točí kolem stoupající agresivity dnešních dětí, může dojít k závěru, že situace je téměř bezvýchodná a neustále se zhoršuje.

Všechny výše uvedené důvody mne vedly k rozhodnutí, se na téma šikany zaměřit a proniknout hlouběji do této problematiky. Kladu si otázku, co vede jedince k tomu, aby ubližoval druhému člověku a zda šikanování může nějakým způsobem ovlivnit osobnosti aktérů jeho aktérů.

Vycházím z úvahy, že šikanování je potřeba chápat, jako těžkou poruchu vztahů ve skupině. Proto se část mé práce zabývá sociálním klimatem třídy a charakteristikou třídy, jako malé sociální skupiny. Ve své bakalářské práci věnuji zvláštní pozornost vyšetřování a řešení šikany a její prevenci, jelikož obě tyto oblasti mohou velmi silně ovlivňovat sociální klima celé třídy, jakož i sociální vztahy mezi jedinci.

2. Šikana jako společenský jev

Problematika šikany je závažným společenským a celosvětovým problémem. V období minulého režimu se o tomto problému téměř nehovořilo. Zdálo se, že vlastně neexistuje, což z dnešního pohledu vede k domněnce, že byl spíše tento problém zastírán, či záměrně přehlížen. Jako první u nás před listopadem 1989 veřejně promluvil o tom, co se dělo v socialistické armádě mezi nováčky a „mazáky“ pražský psychiatr Petr Příhoda. V porevolučním období se o tomto jevu sice začalo otevřeně hovořit, ale také byl zaznamenán jeho nárůst. Změnou, zánikem a vznikem nových společenských norem se postupně měnila hierarchie hodnot jednotlivců. V současné době si odborná veřejnost uvědomuje vážnost tohoto jevu, snaží se jej řešit a problému předcházet. Není však možné tento jev zcela eliminovat. Je zapotřebí šikanu nepřehlížet, řešit ji a hledat nové cesty k jejímu snížení. Tak jako se vyvíjí celá naše společnost, vyvíjí se i šikana, její projevy a formy.

Šikana se netýká pouze dětí a mládeže ve školním věku, lze se s ní setkat v každé věkové skupině a v různých prostředích. Každý den musíme čelit různým vlivům chování lidí okolo nás. Bez ohledu na věk - ať už jsme žáci školou povinní, studenti, či zaměstnanci - se můžeme stát terčem agrese.

2.2 Teorie šikany

2.2.1 Definice šikany

Samotné slovo šikana pochází z francouzského slova chicane. Lze ho přeložit jako sužování, či zlomyslné obtěžování druhého člověka. Norský profesor Dan Olweus, zvolil pro své práce o šikaně anglický termín bullying, což v překladu znamená zastrašování, či týrání. Tím není samozřejmě obsáhnut celý význam tohoto pojmu.

U autorů, zabývajících se problémem šikany, se můžeme setkat s různými definicemi tohoto jevu. Pro srovnání bych zde ráda uvedla pár takových příkladů.

Pavel Říčan pracuje s následujícím vymezením pojmu:

„Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti apod. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované děti je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.“

(Říčan, P., 1995, str. 26)

Dan Olweus definoval šikanu ve školním prostředí jako opakovanou, negativní akci ze strany jednoho či více osob vedenou po určitou dobu proti jiné osobě či osobám, které se nedovedou bránit.

(OLWEUS, Dan. *Olweus Bullying Prevention Program* [online]. c2011. What is Bullying?. Dostupné z WWW: <<http://www.olweus.org/public/bullying.page>>.)

Nejobsáhlejší a také nejpresnější definici tohoto jevu, se kterou jsem se při studiu setkala, obsahuje Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č. 24 246/2008-6. V článku 1, odst. 1. se můžeme dočíst:

„Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Nově se může realizovat i prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu. Ta zahrnuje útoky pomocí e-mailů, sms zpráv, vyvěšování urážlivých materiálů na internetové stránky apod. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Nebezpečnost působení šikany spočívá zvláště v

závažnosti, dlouhodobosti a nezřídka v celoživotních následcích na duševní a tělesné zdraví oběti.“

Z těchto výše uvedených informací, lze vyvodit základní rysy šikanujícího chování:

- jde o záměrné jednání,
- většinou probíhá dlouhodobě,
- útoky jsou obětím nepříjemné,
- objevuje se nepoměr sil mezi agresorem a obětí,
- agrese je samoúčelná, cílem není „zisk“, ale jednání samo.

Umím si představit, že v pedagogické praxi je mnohdy velmi složité určit přesnou hranici mezi šikanou a běžným dětským škádlením, které je součástí vzájemného poznávání a školou sociální komunikace. Je třeba si uvědomit, že na rozdíl od šikany je při škádlení mezi aktéry vyrovnaný poměr sil a jde o zábavu pro obě strany.

2.3 Typy a formy šikany

Jakkoli se budeme snažit o co nejpřesnější definování šikanujícího chování, nepodaří se nám tím vyjádřit veškeré skutečnosti, skrývající se za tímto pojmem.

Šikanování lze chápat, jako nemocné chování a jako takové nabývá mnoha forem. Chtěla bych zde uvést některé konkrétní typy a formy agrese a manipulací, které zmiňuje Michal Kolář ve své knize Bolest šikanování (2005, s.28). Díky následujícímu výčtu si budeme moci lépe představit, čím vším musí oběti procházet.

A. Fyzická agrese a používání zbraní

- oběť je vystavena hromadnému anonymnímu bytí,
- agresori se snaží oběť vyhodit z okna či shodit z mostu,
- oběti jsou stříhány vlasy nebo opalovány,

B. Slovní agrese a zastrašování zbraněmi

- oběti je nadáváno,
- agresori urážejí rodiče oběti,
- oběti je vyhrožováno zabitím či mučením,

C. Krádeže, ničení a manipulace s věcmi

- oběti jsou kradeny peníze z kapesného,
- agresori ničí oblečení oběti,
- oběť je donucena „půjčit“ svačinu agresorům,

D. Násilné a manipulativní příkazy

- oběť je nucena agresorům čistit boty, líbat jim boty,
- agresori nutí oběť mýt záchody, a uklízet za ně,
- je nucena nosit ponižující ceduli

E. Zraňování izolací, oklikou a „uměleckými výtvary

- spolužáci oběť ignorují,
- oběť je pomlouvána,
- agresori píšou oběti „básničky“, či malují kresby, s ponižujícím a urážejícím obsahem.

Je zřejmé, že vnější projevy šikany jsou rozmanité. Pro praktické rozlišení vnějších znaků šikanujícího chování napomůže tzv. trojdimenzionální mapa“, podle níž lze projevy tohoto chování rozdělit na přímé nepřímé, fyzické a verbální, aktivní a pasivní.

Kombinací těchto tří dimenzí vznikne osm druhů šikanování, které uvádím v následující tabulce. Díky tomuto rozlišení je možné spolehlivěji určit odlišnosti různých typů šikanování.

Tab. 1 **Klasifikace typů šikany**

Osm druhů šikanování	Příklady projevů
Fyzické přímé aktivní	Útočníci oběť věší do smyčky, škrtí, kopou, fackují.
Fyzické aktivní nepřímé	Kápo pošle nohsledy, aby oběť zbili. Oběti jsou ničeny věci.
Fyzické pasivní přímé	Agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice (fyzické bránění oběti v dosahování jejich cílů).
Fyzické pasivní nepřímé	Agresor odmítne oběť na její požádání pustit ze třídy na záchod (odmítnutí splnění požadavků).
Verbální aktivní přímé	Nadávání, urážení, zesměšňování.
Verbální aktivní nepřímé	Rozšiřování pomluv. Patří sem, ale i tzv. symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách, básních apod.
Verbální pasivní přímé	Neodpovídání na pozdrav, otázky apod.
Verbální pasivní nepřímé	Spolužáci se nezastanou oběti, je-li nespravedlivě obviněna z něčeho co udělali její trýznitelé.

(Kolář, M., 2001, str. 32)

2.4 Stadia šikanování

Pro správný postup vyšetřování a řešení šikany je důležité zjistit, v jakém stadiu šikany se třída nachází. Rozlišení na jednotlivá stadia je nutné hlavně z toho důvodu, že každý stupeň šikanování vyžaduje jiný způsob zásahu.

První stadium – zrod ostrakismu

S tímto stadiem šikany se můžeme setkat prakticky v každé skupině. Jde o mírné, převážně psychické formy násilí zaměřené na neoblíbené jedince, tzv. „obětní beránky“. Ti jsou odmítáni, pomlouváni, spřádají se proti nim intriky, nebo musí čelit „drobným legráckám“. Toto stadium, jako zárodečná podoba šikanování, obsahuje riziko následujícího negativního vývoje.

Druhé stadium – přitvrzování manipulace, počátky fyzické agrese

Toto stadium se vyvíjí z ostrakismu. V zátěžových situacích (zkouškové období, pobyt na mimoškolních akcích) začnou ostrakizovaní jedinci fungovat jako „hromosvod“. Spolužáci si na nich odreagovávají své nepříjemné pocity, jako jsou například napětí, či nuda. Velmi rychle tato „zábava“ začne obsahovat prvky (zatím mírné) fyzické agrese.

Jak se bude chování skupiny vyvíjet dál, závisí na postojích jejích členů k šikanování. Pokud je vztah jedinců ve skupině založen na kamarádství a uznávání pozitivních morálních hodnot, potom pokusy a šikanování neuspějí.

Jestliže je imunita skupiny porušena (nekamarádské vztahy, silný individualismus, rivalita), lze předpokládat, že šikanující chování má zelenou a nic mu nebrání přejít do dalších stádií.

Třetí stadium – vytvoření jádra

V této fázi dochází ke klíčovému momentu – formuje se skupina agresorů, kteří začínají spolupracovat a systematicky šikanovat nejvhodnější oběti. Zpočátku jsou to ti, kteří jsou na sociometrickém chvostu. Později se může stát obětí v podstatě kdokoli.

Toto stadium je pro řešení šikany rozhodující. Určuje se v něm, zda počáteční fáze šikanování přejde v pokročilou.

Čtvrté stadium – podpora většiny

V tomto stupni šikanujícího chování se již málokdo dokáže postavit tlaku většiny. Normy agresorů jsou přijaty většinou třídy. I žáci, kteří se dříve šikanování obětí neúčastnili, se aktivně zapojují do týrání.

Páté stadium – totalita

Tuto fázi lze také nazvat dokonalou šikanou, ke které dochází, pokud se skupině včas nedostane profesionální pomoci. Normy nastavené agresory jsou přijaty a bez výjimky respektovány všemi členy skupiny. Žáci jsou rozděleni na dvě skupiny – ty, kteří mají všechny práva a ty, kteří nemají žádná. Členy těchto skupin lze nazvat otrokáři a otroky. Otroci jsou stále závislejší a ochotní udělat téměř cokoli. Je nastoleno tzv. stadium vykořisťování. Dříve neutrální jedinci se postupně zapojují do šikanování, nebo se zájmem přihlížejí.

Výše uvedené rozdělení jednotlivých stádií ukazuje, že šikanování není záležitostí pouze jednotlivců, ale je onemocněním celé skupiny.

2.5 Charakteristika hlavních aktérů šikanování

V souvislosti se šikanujícím chováním označujeme hlavní účastníky jako oběti a agresory, otroky a otrokáři či napadené a útočníky. Kladu si otázku, zda je možné v uzavřené skupině žáků předem určit, kdo má sklon k šikanujícímu chování, a jak se projevuje typická oběť.

2.5.1 Profil typického agresora

Agresorem může být žák, který má vůči potenciálnímu cíli svých útoků zejména fyzickou převahu – je nadprůměrně tělesně zdatný, silný a obratný. Projevuje se u něj kladný vztah k projevům agrese. Pro agresora je typická touha dominovat, ovládat druhé a bezohledně se prosazovat. Fyzická převaha není vždy určující. Mnohým agresorům může

úplně postačovat i to, že má lepší sociální přizpůsobivost a podvědomou schopnost vycítit slabiny ostatních jedinců.

Vzhledem k tomu, že zárodečná stadia šikany jsou všudypřítomná, snižuje se věk agresorů a zároveň se zvyšuje brutalita útoků a krutost, je nutné pamatovat na to, že neexistuje pouze jeden typ agresora. Michal Kolář (1997, s. 55) rozlišuje tři základní typy iniciátorů šikanování:

1. typ - „hrubián“

Tento typ agresora se vyznačuje impulsivním chováním, je hrubý a primitivní. Projevují se u něj časně výbuchy vzteku a špatný vztah k autoritám. Mívá často kázeňské problémy. Jeho útoky se vyznačují značnou tvrdostí. Je nelítostný a vyžaduje od oběti absolutní poslušnost. Pochází často z rodinného prostředí, kde se běžné setkává s projevy agresivity. Jeho chování kopíruje násilnický model rodinné výchovy.

2. typ – „slušňák“

Tento typ agresora se navenek projevuje úplně opačně, než první typ. Je slušný a kultivovaný.

Jeho projevy šikanování jsou většinou skryté a rafinované. Často se s tímto typem útočníka setkáváme u psychických šikan. Na osobnost tohoto žáka působí rodinné prostředí, kde se uplatňuje výchova, kladoucí na jedince vysoké, mnohdy až přehnaně vysoké nároky. S projevy lásky a náklonnosti se naopak velmi šetří.

3. typ – „srandista“

Jde o výmluvného, optimistického a většinou značně sebevědomého jedince. Díky těmto vlastnostem bývá často oblíben v kolektivu spolužáků i u učitelů. Mívá tedy ve třídě značný vliv, kterého umí využít. Jde většinou o žáka, který má velkou potřebu pozornosti. Potřebuje mít obecenstvo, které se bude smát zlomyslnostem a schválnostem, které vymýšlí na své oběti.

Při bližším pohledu na rodinné zázemí je třeba zmínit, že se jedná o prostředí, které většinou klade nízký důraz na duchovní a mravní hodnoty. V chování rodičů by bylo možné vysledovat projevy sarkasmu, ironie, či „černého humoru“.

Z výše uvedených informací lze vysledovat společné osobnostní rysy agresorů. Jde o potřebu dominance a ubližování, která má kořeny v silném egocentrismu jedince. Navíc se zde objevuje touha manipulovat druhými osobami, ubližovat jim a ponížovat je. Iniciátorům šikanování je společná neschopnost vcítit se do pocitů obětí.

2.5.2 Profil typické oběti

Není příjemné si přiznat, že obětí šikany se může stát prakticky kdokoliv. To je také důvodem proč je poněkud obtížnější popsat typickou oběť šikanování, než charakterizovat agresora.

Dá se říci, že společným znakem obětí, je odlišnost, či znevýhodnění, které může mít různé projevy.

Mezi nejčastější typy obětí lze zařadit submisivně pasivní jedince – plaché, zakřiknuté - kteří neumí skrývat strach a využívat strachu druhých. Důležitým prvkem jejich osobnosti je nízká reaktivita v zátěžových situacích. V mnoha případech se tito jedinci potýkají s fyzickou odlišností či sociálním handicapem.

Rasová odlišnost je také velmi významným znakem obětí šikany.

Kateřina Vágnerová (2009, s. 86) uvádí další rizikové faktory a projevy v chování oběti šikanování. Řadí mezi ně příliš ochrannou rodinnou výchovu, sociální neobratnost, ale také osobní výjimečnost a nadání, preferenci alternativního životního stylu v rodině, náboženské postoje, emoční labilitu, zdravotní či psychický handicap, či přestup jedince do nového kolektivu.

Zvláštní skupinu tvoří oběti, které jsou zároveň agresory. Jsou nazývány „agresivní oběti“. Zúčastňují se, zvláště ve skupině, šikanování jiných dětí. V třídním kolektivu bývají značně neoblíbení.

2.6 Důvody vedoucí k šikanujícímu chování

Co je příčinou vzniku šikanujícího chování? Odpověď není jednoduchá a orientovat se ve spleti motivů šikany je velmi obtížné.

Šikana představuje poruchu chování – na jejím vzniku se podílí celá řada faktorů. Stanislav Bendl (2003, s.53) ve své knize Prevence a řešení šikany ve škole hovoří o „mulifaktoriální podmíněnosti šikany“. K těmto faktorům řadí sklon k agresivnímu chování, v kombinaci se vznětlivostí a nevhodným způsobem rodinné výchovy.

2.6.1 Teorie agrese

O šikaně se dá hovořit, jako o zvláštním případě agrese¹. V užším chápání jde o tzv. vnitrodruhovou agresi – tedy agresi mezi členy stejného druhu. Jde to útočné jednání vůči druhé osobě, tendence zničit nebo poškodit nějaký objekt.

Sklony k agresi jsou v určité míře dané každému člověku. Původ této agrese lze vidět jako:

- a) genetickou dispozici
- b) naučené chování.

Autoři zabývající se šikanováním vrozené dispozice k agresi neodmítají, avšak za důležitější považují rané zkušenosti z dětství, vztahy s rodiči a sourozenci, vzdělání, věk a sociální status rodičů. P. Říčan (1995, s.23) se také ve své práci zabývá vztahem mezi šikanou a agresi a přiklání se k názoru, že je z velké části naučená, získaná na základě zkušenosti a podmíněná genetickou výbavou.

Všichni v sobě máme zakódován jak sklon k soucitu, tak ke krutosti. Záleží na tom, co převáží v okamžiku, kdy ucítíme, že máme nad někým moc. Zastávám názor, že zdrojem vývoje agrese u dětí je prostředí, kde dítě vyrůstá, kdo a co na něj v rámci průběhu socializace a výchovy působí. Zkušenosti s rozlišováním dobra a zla získávají ze svého okolí

¹ Kromě agrese se můžeme setkat s pojmem agresivita, kterou chápeme v širším slova smyslu jako cílevědomé jednání, jímž chceme něčeho dosáhnout (z tohoto hlediska je veškeré lidské jednání víceméně agresivní)
Dva významy agresivity:

- a) agresivita útočná a ke škodě někomu druhému
- b) agresivita dobrá, společensky přijatelná, ba dokonce vítaná a nejvýš účelná (nové objevy, pokrok)

pozorováním a napodobováním. Velký vliv na kognitivní a sociální vývoj dítěte má nejen prostředí a lidé, ale i média.

2.6.2 Rizikové faktory vedoucí ke vzniku šikanování

Vedle agrese lze příčiny šikany hledat i jinde. Může to být tlak společnosti vyvíjený na chlapce, a s tím související vytěsnění ženských prvků chlapecké psychiky do nevědomí. V šikaně mezi chlapci můžeme vysledovat tento tradiční tlak k mužnosti. „To, co musím v sobě potlačit, potlačuji mimo sebe tím, že trápím toho, kdo to ztělesňuje. Tím sám sobě dokazuji, že nejsem jako on!“ formuluje tento proces Říčan (1995, s. 29).

M. Kolář uvádí hned několik rizikových faktorů pro nastartování šikany. Jde o rizikovou konstelaci skupiny, kdy je ve skupině přítomen alespoň jeden potenciální agresor.

Dalším důvodem zmiňovaným tímto autorem je postoj tzv. „mlčící většiny“ – její členové jsou nevšimaví k nespravedlnostem. I když vnitřně se šikanováním nesouhlasí, mají strach se projevit a nemají snahu šikanování nějak zabránit. Jejich postoje se mohou pohybovat od nezúčastněnosti přes sympatizování až po souhlasný postoj.

Dalšími rizikovými faktory je tradiční, tedy autoritativní pedagogický styl vyučujícího a osobnostní charakteristiky hlavních protagonistů a pedagoga a jejich vzájemný vztah. Dále je nutné zmínit velmi důležité mimoškolní vztahy skupiny žáků, jako je například příslušnost k uličním gangům.

Neopomenutelným faktem je i negativní vliv společnosti, ve které silnější využívá slabšího a bezohlednost je promítá do sociálních vztahů. Navíc jsou veškeré tyto negativní jevy hojně prezentovány v médiích.

2.6.3 Motivy agresivního chování

V předešlé části jsem se věnovala příčinám šikanujícího chování. Ale jak je to s motivací agresora – iniciátora?

Z popisu jednotlivých typů agresorů lze vyvodit i dva základní motivy jejich činů.

Jsou jimi bezesporu:

- potřeba ubližovat a ponižovat
- potřeba ovládat druhé.

K těmto dvěma základním motivům se přidružují ještě mnohé další, které uvádí M. Kolář (2005. str. 85):

- Motiv upoutání pozornosti, který slouží k získání obdivu a přízně spolužáků;
- Motiv žárlivosti, kdy spolužáci závidí jinému žákovi přízeň učitelů, kterou si získal svými dobrými výsledky, chováním či úspěchy ve školních soutěžích. K žárlivosti může vést také lepší rodinné či sociální zázemí;
- Motiv zabíjení nudy;
- Motiv „Mengeleho“, při němž agresor zkouší, co oběť vydrží;
- Motiv „prevence“, který bývá obvyklý u žáků, kteří jimž mají nějakou negativní zkušenost se šikanováním své osoby a drží se zásady, že „nejlepší obranou je útok“. Nemusí být iniciátory oni sami, ale mohou se přidat k jiné skupině agresorů;
- Motiv vykonat něco velkého, jenž se většinou projevuje u neúspěšných žáků, kteří si tím chtějí dokázat, že také za něco stojí a něco velkého dokážou.

2.7 Řešení případů šikany

Zvládnutí šikany je velice náročný úkol a vyžaduje mnoho teoretických znalostí i praktických dovedností. Základním předpokladem úspěšného boje proti šikaně je připustit si vůbec možnost jejího vzniku a existence na škole. Nepopírat výskyt tohoto jevu. Pedagog musí také počítat s mnoha překážkami, které se mu budou stavět do cesty při samotném vyšetřování a léčbě šikany. V odborné literatuře se můžeme setkat s pojmem „komplot velké šestky“ (Kolář, 2001, s. 51). Co je obsahem tohoto konceptu? Zjednodušeně řečeno jde o zakrývací mechanismy, které i přes usilovnou snahu, brání zdárnému vyřešení případu šikany.

S jakými komplikacemi se tedy může pedagog při vyšetřování setkat?

1. Od oběti je velmi obtížné získat podrobnější a objektivní informace

Oběti se těžce mluví o tom, jak byla týrána a ponižována. Má strach ze ztráty posledních zbytků sebeúcty. Má pocit, že nesmí donášet na spolužáky a pokud to udělá, cítí vinu za své jednání. Nesmíme také opomenout možnost identifikace oběti s agresorem. Tento jev se dá přirovnat k tzv. Stockholmskému syndromu².

2. Agresoři vynalézavě lžou, používají falešné svědky nebo nutí oběti ke lhaní či odvolání výpovědi

Jedná se o velmi častý jev, kdy agresoři popírají účast na šikanování. Snaží se situaci zjednodušit, nebo ze sebe dokonce udělat oběti. Tedy pokouší se celou situaci otočit. V počátečních stádiích šikany lze tuto překážku překonat díky svědkům šikanování. Pokud se na stranu agresora přidají ostatní členové skupiny, je nalezení pravdy mnohdy nemožné.

3. Ostatní členové skupiny mají strach vypovídat, chápou to jako donášení

V tomto případě je nutné vědět, v jakém stadiu šikanování se třída nachází. Čím pokročilejší stádium, tím složitější je dobrat se pravdy. V pokročilejších stádiích nemá zpravidla pedagog šanci pravdu odhalit. Musí mít stále na paměti správný postup vyšetřování – například se nevyptávat jednotlivých žáků před celou třídou.

4. Agresorovi rodiče mají snahu bránit své dítě za každou cenu

Pro žádné rodiče není lehké se vyrovnat s faktem, že jejich dítě je označeno za agresora a přijmout výsledky vyšetřování. Velkou měrou se na postojích rodičů může podílet také pedagog a jeho schopnost vedení rozhovoru s rodiči agresorů. Postoje rodičů k odhalené pravdě se případ od případu liší. Můžeme se setkat jak s agresivní reakcí vůči dítěti tak s empatickými a spolupracujícími rodiči.

² Termín vymyslel americký psychiatr Frank Ochberg, který provedl hloubkovou studii velmi medializovaného vyloupení banky v centru Stockholmu 23. srpna 1973. Jedná se o specifickou pozitivní a afektivní emoční vazbu a závislost oběti (např. rukojmí) na pachateli (např. únosci) vyskytující se též ve vztazích některých vězňů a jejich vyšetřovatelů. (<http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/stockholmsky-syndrom>)

5. Rodiče oběti se obávají spolupráce při vyšetřování

Rodiče oběti velmi často trvají na tom, aby se nic nevyšetřovalo. Mají strach o své dítě – o jeho život a zdraví. Často zároveň vyžadují, aby mohlo jejich dítě přejít do jiné školy. Takové rodiče je nutné přesvědčit, že při dodržení správného postupu vyšetřování nebude oběti ublíženo. V krajních případech se škola musí pokusit o vyšetřování bez výpovědi oběti, ale bez zásahu odborníka nemá zpravidla šanci uspět.

6. U některých typů šikan v pokročilém stadiu pedagogové nevědomky brání vyšetřování tím, že chrání agresora

Je přirozené, že když vnímáme žáka příznivě, máme sklon hodnotit jeho jednotlivé vlastnosti kladně. Tento postoj může ústít až k nevědomému bránění vyšetřování šikany ze strany samotného pedagoga. Agresor bývá v těchto případech sympatický, dobře vychází a spolupracuje s učiteli. Většinou je považován za jednoho z nejlepších žáků. Pedagog si zkrátka neumí představit, že by byl něčeho takového schopen, což je velkou chybou.

Překážky, které musí pedagog před samotným vyšetřováním vzít v úvahu, je mnoho. Odborné znalosti v této oblasti jsou nezbytné. Je nutné, aby učitel zvážil, jakou má šanci usvědčit agresory ze šikanování. P. Říčan a P. Janošová ve své knize Jak na šikanu uvádějí, že „... není nic horšího než pustit se do případu šikany, který nedovedeme nebo nemůžeme dotáhnout do konce. Umění nejednat je někdy stejně důležité jako umění jednat!“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 77)

2.7.1 Varovné signály

Pedagog by měl být citlivý k projevům chování žáků a k případným změnám tohoto chování. Mohou být známkou výskytu šikanování ve třídě. Dítě může být šikanováno skrytě, tedy bez přítomnosti učitele. V tom případě mluvíme o nepřímých známkách šikany, které se dají shrnout takto:

- dítě působí smutně, nešťastně, často má sklony k pláči,
- při vystupování před celou třídou je nejistě a ustrašené,
- jeho oděv nebo jiné věci jsou špinavé, poškozené, či rozházené

- nápadně se zhoršuje jeho školní prospěch
- často postrádá své věci a odmítá vysvětlit jejich ztrátu uvádí nepravděpodobné důvody
- je samotářské, bez kamarádů – při sportu je do týmu vybíráno mezi posledními
- na těle má modřiny, odřeniny a jiná drobná zranění, které nedovede vysvětlit,
- o přestávkách často nesvačí
- zvyšuje se jeho absence a často i počet neomluvených hodin zvláště při tělesné výchově.

Na druhou stranu existují i přímé projevy šikany, kdy je dítě šikanováno přímo před zraky pedagoga. Šikana je v takovém případě méně nápadná a má mírnější projevy. Jedná se o přímé známky šikany, které zahrnují:

- posměch, projevující se například ponižováním, okřikováním, urážlivými poznámkami či nadávkami na adresu dítěte,
- kritiku dítěte pronášenou panovačným či pohrdavým tónem,
- příkazy, které dítě dostává od svých „kamarádů“ a bez okolků je plní,
- fyzické útoky, které nejsou zvláště silné, ale lze si všimnout, že je oběť neoplácí,
- rvačky, kde se projevuje fyzická převaha útočníka nad obětí.

Jak pro přímé, tak nepřímé známky šikanování je rozhodující současný výskyt většího počtu těchto projevů, protože některé projevy samy o sobě mohou být nevinné.

P. Říčan a P. Janošová (2010, s. 92) samotný proces řešení případu šikanování rozdělují na tři fáze:

1. vyšetření šikany,
2. pedagogické zvládnutí neboli náprava,
3. prevence.

Všechny výše uvedené etapy se navzájem prolínají a nelze je od sebe oddělit. Už při vyšetřování začíná pedagogické zvládání šikany a to pak plynule přechází do prevence.

Jelikož se tu jedná o onemocnění celé skupiny, platí zde pravidlo, že to, co se odehrává nyní, na dlouhou dobu ovlivní stav a vývoj vzájemných vztahů jejích členů.

2.7.2 Vyšetřování šikany

Při zvolení správné strategie vyšetřování je velmi důležité nejprve správně odhadnout, v jakém stadiu šikanování se zkoumaná skupina nachází. Jde o velmi důležitý krok, poněvadž počáteční nebo pokročilá stadia onemocnění vyžadují jiné postupy práce.

Mezi počáteční stadia onemocnění můžeme zařadit první, druhý a třetí stupeň, kdy pravidla a hodnoty nebyla přijata většinou jedinců ve skupině.

K pokročilým stádiím šikanování patří čtvrtý a pátý stupeň onemocnění, tedy ty, ve kterých byla pravidla a hodnoty přijata všemi, téměř všemi nebo většinou členů skupiny.

Projevy, které jsou charakteristické pro obě stadia shrnuje následující tabulka. Pro potřeby této bakalářské práce je z mého pohledu nejdůležitější její poslední bod, který se věnuje atmosféře panující ve skupině zasažené šikanováním.

Informace, které získáme z odpovědí na otázky uvedené v tabulce, nám sami o sobě nepomohou ke zvolení správné strategie vyšetřování šikanování. Musíme také posoudit závažnost a četnost agresivních projevů, dobu trvání procesu šikanování a počet obětí a počet agresorů.

Tab. 2 Rysy chování, spolupráce, vztahů a celkové atmosféry charakterizující různá stadia negativního vývoje skupiny

	Počáteční stadium	Pokročilé stadium
Jak se oběti chovají a jak odpovídají?	Poměrně otevřeně mluví o tom, co se jim stalo a kdo je šikanoval.	Je patrná strašenost, nechtějí prozradit, kdo jim ublížil. Někdy zdůvodňují své zranění bizarním způsobem.
Jak svědkové spolupracují?	Vyjadřují nesouhlas se šikanováním a bez většího strachu vypovídají.	Odmítají vypovídat, tvrdí, že nic neviděli a neslyšeli. Občas přiznávají, že nesmějí nic říci, protože by měli peklo. Případné výpovědi působí podezřele.
Jak se svědkové vztahují k podezřelým agresorům?	Násilí nepopírají a vyjadřují vůči němu své výhrady.	Násilí bagatelizují nebo ho popírají.
Jak se o konkrétním násilí vyjadřují ostatní členové skupiny?	Projevují soucit s obětí a porozumění neférovosti ubližování silných slabým.	Oběť je kritizována a znevažována. Často je obviněna, že si to vlastně způsobila sama.
Jak se členové skupiny vztahují k trpící nebo zraněné oběti?	Agresoři nejsou vnímání jednoznačně pozitivně, ale diferencovaně, jejich okolí se to nebojí vyjádřit.	Oceňují, chválí a brání agresory, případně pro ně hledají polehčující okolnosti.
Jaká je atmosféra ve skupině?	Malá soudržnost, nespolupráce, omezená, „pokulhávající“ svoboda projevu a názoru. Atmosféra je však ještě „živá“.	Těžká atmosféra strachu, napětí a nesvobody. „Špatně se tu dýchá.“

(Kolář, M., 2001, str. 111)

M. Kolář (2001) hovoří o dvou typech strategií. První typ, nebo-li „strategii první pomoci“, v jejímž rámci zkoumáme vnější obraz šikanování s lokálním zaměřením na vybrané žáky, lze využít u počátečních forem šikan. Skládá se z pěti na sebe navazujících kroků. Ani jeden z nich nelze vynechat.

„Pětikroková“ strategie vyšetřování obsahuje:

- rozhovor s informátory a oběťmi,
- nalezení vhodných svědků,
- individuální, nebo konfrontační rozhovory se svědky
- zajištění ochrany obětí,
- rozhovor s agresory, případně jejich vzájemná konfrontace.

Pedagog vyšetřující případ šikanování by měl navíc, dle mého soudu, dodržovat hlavní zásady správného postupu, tak jak je uvádí P. Říčan (1995, s. 51):

1. Chránit zdroj informací, neprozradit ho.
2. Prozradit co nejméně o tom, co nám už je, a zejména co nám dosud není známo, nebo to nemůžeme dokázat.
3. Vyslechnout poškozeného, obviněného a svědky každého zvlášť a později jejich výpovědi konfrontovat.
4. Všechny výpovědi pečlivě zaznamenat.

Nedílnou součástí této strategie tvoří rozhovor, jak s obětí, agresorem či svědky. Existují různé typy otázek, které lze zvolit při vedení rozhovoru. Ze zkušeností zmiňovaných v odborné literatuře vyplývá, že při rozhovoru je vhodnější využívat otázky otevřené či projektivní či s otevřeným koncem. Neopomenutelný význam při rozhovoru s obětí mají také otázky, kterými dáme najevo svůj upřímný zájem o osobu oběti a o situaci, ve které se nachází. V případě agresora naopak vyjádřit zásadní nesouhlas s jeho jednáním. Mezi nevhodné typy otázek lze zařadit uzavřené otázky, na které lze odpovědět „ano“ nebo „ne“, zvláště když je pedagog užije na počátku rozhovoru.

Druhý typ strategie vyšetřování se užívá u pokročilých šikan a vyžaduje již vysoce odborné postupy po všech stránkách. Jde o strategii vnitřní a globální. Vyšetřování se účastní všichni žáci, zkoumá se vnitřní vývoj skupiny – postoj k šikanování. Jde o velmi náročnou činnost, protože téměř všichni nebo úplně všichni zapírají a brání se odkrytí pravdy. Je vhodné, aby se učitelé domluvili na spolupráci a postupu vyšetřování, zabránili domlouvání se agresorů na lživé výpovědi. Pokud se objeví podezření ze spáchání trestné činnosti, je nutné vše ohlásit na policii.

2.7.3 Náprava šikanování

Stejně tak jako ve fázi vyšetřování je při nápravě šikanování velmi důležitým faktorem rychlost. Otálení by mohlo navodit dojem, že se vlastně nic závažného neděje. Kromě represivních opatření, o kterých se zmíním později, lze využít tzv. metody usmíření. Místo

vnějšího donucení k poslušnosti sleduje hlubší proměnu vztahů ve skupině i mezi obětí a agresorem. Ten není potrestán tvrdě, ale dá se mu najevo důvěra, že se napraví. Musí si být ale vědom, že ublížil. Oběť zároveň musí souhlasit s tím, že nechce agresorovo potrestání, ale chce hledat možnost usmíření. Tuto metodu nelze použít u pokročilých stádií šikan a u jejích závažných forem.

K samotnému procesu usmíření by mělo dojít na společném setkání oběti, agresora a ostatních žáků. Aby se všichni žáci lépe vžili do problému a uvědomili si vážnost situace, je možné využít hraní scénky, při které se z agresora stane oběť. Je třeba s agresorem probrat jeho pocity v roli oběti a jaký má pohled na celou událost z druhé strany. Cílem setkání je dovést žáky k pochopení situace a problému a společně hledat způsob nápravy a cestu k usmíření. Celá schůzka by měla vyvrcholit upřímnou omluvou agresora. Skupiny by měla hledat možná řešení, jak by se dala situace zlepšit. Zde je možné využít metody brainstormingu, do které se zapojí všichni zúčastnění žáci. Nakonec je důležité shrnout celé setkání včetně konkrétních řešení. Po týdnu, či čtrnácti dnech následuje tzv. kontrolní setkání, na kterém se posoudí stávající situace a učitel zjistí, zda byla náprava dostatečná.

V situacích, kdy nelze využít metodu usmíření, přichází v úvahu tzv. metoda vnějšího nátlaku, která je v pedagogické praxi hojně využívána. Jde o léčbu symptomů, neřeší příčiny problému. Jejím cílem je zastavit agresi, ochránit skupinu a obnovit dodržování společenských norem. Tato metoda zahrnuje individuální či komisionální pohovor, při kterém jsou rodiče agresora seznámeni s problémem. Po postupném vyjádření pedagoga, agresora a rodičů k situaci se komise za zavřenými dveřmi rozhodne o přijatých opatřeních a jsou s tímto závěrem seznámeni rodiče i sám agresor.

K potrestání agresora má škola k dispozici různá běžná výchovná opatření, jako jsou například napomenutí a důtka pedagoga, důtka ředitele, podmíněčné vyloučení a vyloučení ze studia. Dále snížení známky z chování, či převedení agresora do jiné třídy. V mimořádných případech Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č. j. 24 246/2008-6 uvádí další opatření. Ředitel školy doporučí rodičům dobrovolné umístění dítěte do pobytového oddělení střediska

výchovné péče, případně doporučí realizovat dobrovolný diagnostický pobyt žáka v místně příslušném diagnostickém ústavu. Dále je možné podat návrh orgánu sociálně právní ochrany dítěte k zahájení řízení o nařízení předběžného opatření či ústavní výchovy s následným umístěním v diagnostickém ústavu.

Nezbytnou součástí této metody je informování žáků celé třídy o závěru výchovné komise. Samotný akt sdělení a potrestání agresorů by měl vyjadřovat jasný morální postoj, že šikanování nebude v žádném případě trpěno.

Posledním neopominutelným prvkem je zajištění ochrany oběti. Lze k tomu využít různých prostředků, například zprostředkování péče odborníka, či stanovení ochránců oběti z vyšších ročníků.

Předtím, než se budu věnovat preventivním opatřením proti šikanování, bych se ráda zmínila o tom, jaké má destruktivní účinky na zasaženou skupinu neodhalená či pozdě odhalená šikana. Dá se hovořit o čtyřech hlavních následcích. Jsou jimi:

1. Poškození fyzického a psychického zdraví oběti

Šikanování způsobuje obětem nepředstavitelné psychické a fyzické utrpení. Poškozuje, někdy i trvale, psychické a tělesné zdraví. Při dlouhodobějším šikanování dochází u obětí k panickému strachu o svůj život. Tento pocit může přerůst do trvalé úzkosti a deprese. Potíže, které se u obětí projevují, lze zařadit do kategorie posttraumatické stresové poruchy. Jde o vážné, někdy přechodné, v jiných případech celoživotní psychické onemocnění, které vzniká v důsledku těžké, stresující události. Tato událost může být jednorázová, či dlouhodobá. U dětí se tento stav může projevit zmateným a neklidným chováním.

2. Fixování antisociálních postojů u agresorů

Nejen u obětí se projevují vážné důsledky šikanování, je tomu tak i u agresorů. Nikdo jim nedal jasně najevo, co nesmí dělat, co je chráněnou sférou druhého člověka. Následkem toho se u nich projevuje hluboký deficit v duchovním a mravním vývoji. Lze tvrdit, že se u něj upevnily antisociální postoje a zvyšuje se pravděpodobnost budoucí trestné činnosti.

3. Ztráta iluzí o společnosti u ostatních členů skupiny

Žáci, kteří se přímo neúčastní šikanování, ale přihlížejí mu, si zafixují negativní zkušenost s autoritami. V jejích očích nejsou schopny zajistit ochranu a bezpečnost slabým před agresory. Utvrzují se v myšlence, že se nic neděje a obdobně potom přistupují k násilí a k porušování zákona ve svém dalším životě. Je možné, že v budoucnu sami zkusí někoho šikanovat.

4. Snížený dopad pedagogického působení u skupiny jako celku

Výukový efekt ve skupině zasažené šikanováním je minimální. Skupina přemožená šikanováním úplně ztrácí svou pozitivní výchovnou funkci, jakou má zdravá komunita.

2.7.4 Prevence šikanování

Jedním z nejdůležitějších kroků ve strategii obrany proti šikanování je prevence. Jsem přesvědčena, že je snazší šikanování předcházet, než ho později odstraňovat. Podle medicínské předlohy můžeme oblast prevence rozlišit na prevenci primární, která se týká předcházení šikaně tam, kde k ní ještě nedošlo a sekundární, zabývající se předcházení možnému opakování šikany.

Jak by měla prevence školního šikanování vypadat, uvádí konkrétně a pro školy školní zařízení závazně článek 4 metodického pokynu MŠMT č. j. 24 246/2008-6. Základním prvkem uvedeným v tomto dokumentu, je důraz na podporu pozitivních vzájemných vztahů mezi žáky a zároveň mezi žáky a pedagogy. Dále stanovuje povinnost seznámení žáků i pedagogů s negativními důsledky šikany, nutnost vedení žáků k osvojování norem mezilidských vztahů založených na demokratických principech, nutnost jasně stanovit ve školním řádu pravidla chování včetně sankcí za jejich porušení, povinnost zvyšovat informovanost pedagogů i nepedagogických pracovníků o dané problematice. Kromě výše uvedených úkolů z daného dokumentu vyplývá povinnost vytvoření vlastního Programu proti šikanování. Jeho hlavní součástí je krizový plán, který je určený pro celkovou léčbu skupin zasažených šikanováním. Studenti jsou s jeho obsahem seznámeni na začátku školního roku. Kromě jasného způsobu řešení situace a specifického postupu, by z něj měly vyplývat jasně

rozdělené kompetence jednotlivých osob. Musí zahrnovat konkrétní postupy použitelné v případech, které je schopna škola vyřešit vlastními silami a také jasné postupy pro situace, které škola sama nemůže vyřešit a potřebuje zásah zvenčí a spolupracovat se specializovanými institucemi.

V odborné literatuře se můžeme setkat s konkrétním modelem ucelené pomoci, který je tvořen následujícími sedmi úrovněmi:

1. Pedagogická komunita, která posiluje imunitu školních skupin a celých škol proti onemocnění šikanováním.
2. specifický program proti šikanování jako dílčí součást školní komunity, který dokáže případně onemocnění brzy detekovat a účinně léčit.
3. Odborné služby resortu školství, tvořené pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče, speciálně-pedagogickými centry, diagnostickými ústavy apod., jejichž úkolem je umět řešit pokročilé šikany a vůbec poskytnout servis v oblasti prevence šikanování.
4. Spolupráce škol s odborníky z jiných resortů a nestátními organizacemi zabývajícími se prevencí šikanování. Patří sem například spolupráce s kriminalisty pro mládež, sociálními kurátory, dětskými psychiatry (zejména při brutálních a kriminálních šikanách).
5. Pomoc a podpora ministerstva a krajských úřadů školám při vytváření prevence šikanování.
6. Kontrola škol ze strany České školní inspekce, ministerstva školství a krajských úřadů, jak jsou připraveny ochránit žáky před šikanováním.
7. Monitorování situace a zabezpečování ochrany práv dětí nevládními organizacemi, jako je například Amnesty International v ČR, Občanské sdružení proti šikanování apod.³ (Kolář, 2001, s. 198)

³ K organizacím, které se mimo jiné zabývají problematikou šikanování, na které se v případě potřeby mohou děti i rodiče obracet patří například Bílý kruh bezpečí nebo Linka bezpečí.

I když výše uvedený model vychází ze skutečných možností školství, počítá se v něm s využitím vyškolených specialistů v jednotlivých vrstvách prevence. Zvláště na úrovni školy je nezbytné, aby ředitel zajistil vzdělávání pracovníků v akreditovaných kurzech k problematice šikanování.

Neméně podstatnou složkou prevence šikanování je bezesporu výchovný styl uplatňovaný v rodinném prostředí. V odborné literatuře se mnozí autoři shodují v tom, že chování rodičů ke svým potomkům se stává modelem jejich budoucího chování. J. Pelikán ve své publikaci *Pomáhat být* zdůrazňuje potřebu vést děti k samostatnému myšlení a rozhodování. Autor uvádí, že jedině samostatná osobnost dokáže řešit nastalé situace podle svého svědomí a nepodlehnout konformnímu tlaku. Z pohledu prevence šikanování ve vztahu k výchově v rodině je, z mého pohledu podstatné, že „zejména laskavé, vstřícné a tolerantní chování k lidem něčím odlišným, je typické pro rodiny, v nichž byli vychováváni lidé s prosociálním, altruistickým jednáním.“ (Pelikán, 2002, s. 130)

3. Problematika sociální interakce v kontextu formování osobnosti

Cílem mé bakalářské práce je mimo jiné vysvětlení šikany jako jevu promítajícího se do sociálních vztahů. Z mého pohledu, nelze v tomto směru opominout oblast sociální interakce a komunikace, jaké její podstatné složky.

3.1 Sociální interakce

J. Mareš a J. Křivohlavý popisují sociální interakci jako proces, „který je ovlivňován společnou činností, společenskými vztahy, sociální komunikací a dalšími sociálně psychologickými jevy a sám je zpětně ovlivňuje. Vedle procesuální stránky má sociální interakce i stránku výsledkovou, rezultativní. Podílí se na formování jedinců i sociálních skupin.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 117)

Dochází k němu kdykoli se nejméně dva jedinci ocitnou v dosahu svého působení. Z hlediska subjektů, které vstupují do interakce, lze rozlišit její následující druhy:

1. interakce jedinec - jedinec,
2. interakce jedinec – malá skupina,
3. interakce malá skupina – malá skupina.

Sociální psychologie užívá dělení sociální interakce do dvou základních skupin. Do první skupiny řadí elementární projevy vzájemného působení osob. Jde o situace, ve kterých převažuje působení jedné osoby na druhou, přičemž druhá osoba vykonává příkazy či přijímá hodnocení. Typickým příkladem je interakce učitele s žákem. Do druhé skupiny patří rozvinuté projevy vzájemného působení osob. Jde o obousměrné působení mezi jedinci či sociálními skupinami. Jelikož jsou v této formě aktivní oba subjekty, můžeme hovořit o úplné formě sociální interakce.

Vágnerová (2004, s. 304) uvádí přehled základních forem interakce subjektů odvozených z charakteru jejich vzájemného vztahu. Jsou jimi:

- koexistence, nepřekážení si, kdy je interakce minimalizována,

- koordinace, součinnost a sladění individuálních činností,
- kooperace, která znamená spolupráci zaměřenou na dosažení společného cíle,
- soupeření, rivalita, kdy jde o sebeprosazení na úkor jiného člověka,
- soutěžení, které je zaměřené spíše na zvýšení vlastního výkonu ve srovnání s někým jiným,
- manipulace, která je definována jako asymetrická interakce, kdy jeden člověk využívá druhého, stává se pro něj prostředkem k dosažení žádoucího cíle.

J. Krivohlavý (1995, s. 119) uvádí ještě další formu interakce, a to typu pomoci. Ve školním prostředí se s ní můžeme setkat, jak u učitelů, tak u žáků. Jedná se o pomoc jedincům například sociálně znevýhodněným, neprospívajícím, či řešícím problémy v mezilidských vztazích.

3.2 Sociální komunikace

Sociální komunikace můžeme vymezit jako interakční výměnu. Jde tedy o sdělování a přejímání významů v sociálním chování a sociálních vztazích lidí. Jde o složitý, a komplexní jev, který je nutno chápat nejen jako výměnu určitých informací, ale právě v širších souvislostech sociální interakce. Zajímá nás, co si lidé v sociálním styku sdělují a zároveň jakým způsobem k tomuto sdělení dochází.

Rozlišujeme tři druhy komunikace:

1. verbální (slovní),
2. nonverbální (mimoslovní),
3. komunikaci činem.

Verbální sociální komunikace zahrnuje, jak zvukovou, tak písemnou formu řeči. Rozlišujeme při ní komunikátora, tedy autora sdělení a recipienta, tedy příjemce. Nejde ale jen o to, kdo, komu, co říká. Zajímá nás také, jakým způsobem informaci sděluje a jaký efekt toto sdělení přináší. Dále je nutné si všimnout i toho, kdy a proč sdělení zaznělo.

Při bližším pohledu na nonverbální druh komunikace můžeme rozlišit osm základních mimoslovních způsobů sdělení. Všechny tyto způsoby sdělení se navzájem doplňuje a tvoří nedílný celek.

Patří mezi ně:

- pohledy,
- mimika (výraz obličeje),
- kinezika (pohyby),
- fyzický postoj,
- gesta,
- haptika (dotečky),
- proxemika (přiblížení a oddálení),
- úprava zevnějšku a životního prostředí.

Komunikovat činem může jak jednotlivec, tak i celá skupina, například třída. Jedinec něco dělá, nějak se chová v určité situaci a tímto chováním může sdělovat svůj vztah ke škole k učiteli či spolužákům. Příkladem takového sdělení může být škádlení, rvačka mezi žáky nebo její předstírání, nenošení domácích úkolů nebo i nekázeň třídy při mimoškolních akcích. Všechny tyto činy se musí vysvětlovat velmi opatrně. Vždy záleží na konkrétní situaci, na kontextu, ve kterém se čin odehrává a na vzájemných vztazích dotčených osob.

3.2.1 Metakomunikace

Předpona meta- označuje něco, co stojí nad vlastní komunikací. Jedná se o náznaky toho, jak má recepiient informace chápat. Tyto metakomunikační klíče lze sdělit slovy, ale i nonverbálně. Skrze metakomunikaci jedinec sděluje svůj emocionální stav, jaký postoj a vztah má ke komunikovanému tématu a zároveň sděluje pravidla o dalším průběhu komunikace.

Dále je možné sdělovat postoj k sobě navzájem, zpravidla mimoslovní formou. Dotýkáme se velmi citlivé oblasti sebepojetí. V průběhu sociální komunikace může docházet k procesu evalvace či devalvace neboli zvyšování i snižování úcty a vážnosti jedinců. Nejen,

že sdělujeme, jaký postoj zaujímáme k partnerovi v komunikaci, ale zároveň dáváme najevo svou vlastní představu o sobě samém a očekávám, jak bude druzí lidé reagovat.

Velmi důležitým aspektem sociální komunikace je fakt, že pokud se setkají alespoň dva jedinci, není možné nekomunikovat. I mlčení a omezení pohybu v sobě obsahuje určité sdělení, například nezájem, nechut' či odpor k někomu).

3.3 Zrcadlení

V souvislosti se šikanováním, sociální interakcí a komunikací se mi jeví jako velmi významná teorie sociálního zrcadla, jež vysvětluje vznik základu osobnosti – lidského já neboli sebepojetí⁴. Autorem této koncepce je Charles Horton Cooley. Jádrem této teorie je myšlenka, že člověk si nebuduje své mínění o sobě nezávisle na druhých, ale snaží se na sebe pohlížet jejich očima. Všímá si toho, co si o něm myslí, jak ho vidí a jak na něj reagují. Tvoří si vlastní identitu. Nejdůležitější v tomto procesu je zvláště mínění těch, se kterými se jedinec setkává v prostředí primárních skupin, a to rodiny, sousedství a skupiny vrstevníků. Dítě se stává sociální bytostí tak, že se učí plnit očekávání členů těchto skupin vůči své osobě.

Jak na sebe samého asi bude nahlížet jedinec, který při pohledu do sociálního zrcadla zjistí, že je mezi svými vrstevníky ve třídě, navzdory, nebo i kvůli svým výborným školním výsledkům či nadání, považován za outsidera, hlupáka a budižkničemu? Z jedince, který má předpoklady, být ve svém budoucím životě úspěšný, se může stát člověk sociálně nezdatný, neschopný prosadit svůj názor, který podceňuje to, čeho dosáhl. A jaký obraz se naskytne agresorovi, jemuž ostatní dávají najevo, že je ten „silný“, který má jejich obdiv a přízeň? Zjistí, že jednání z pozice síly, je pro něj výhodné, získá pocit nadřazenosti. Na tomto místě, je třeba připomenout, jak důležitou pozici zaujímá oblast včasné detekce výskytu šikany ve skupině, která může těmto vyústěním zabránit.

⁴ Sebepojetí – vnímání sebe samého, sebepercepce

Dalším neméně významným konceptem, který se v souvislosti šikany a socializace nabízí, je teorie Georga Herberta Meada. Tento Colleyho následovník ukázal, že jedinec se učí přistupovat k sobě samému podobně, jako k němu přistupují druzí. Prostřednictvím pohledu druhých lidí na naši osobu si ujasňujeme, kým jsme, jací jsme a co dokážeme. Jde o proces, ve kterém se jedinec stává objektem sám sobě. Uskutečňuje se v sociálních rolích, jejichž podstata tkví v tom, jak na něj druzí lidé pohlížejí a co od něj očekávají. P. Berger (2003, s. 106) uvádí, že „...malý chlapec považovaný za smolaře se jím stane, stejně jako dopívající jinoch, ke kterému bychom přistupovali jako k obávanému mladému bohu války, si o sobě bude myslet totéž a začne jednat tak, jako by takovou postavu opravdu ztělesňoval – a jako svou identitu přijme to, co je mu v tomto očekávání předloženo.“.

Obě uvedené koncepce patří k východiskům symbolického interakcionismu. Vztahy se transformují do naší osobnosti a stávají se tak její podstatnou součástí. Hovoříme o zvnitřňování vztahů.

4. Třída jako sociální skupina

Život ve skupině je pro člověka velmi důležitý. Ve skupině hledá vztahy mezi lidmi a snaží se prosadit a vydobýt si mezi nimi své postavení, které by mu usnadnilo dosažení jeho cílů. Skupina zprostředkovává přechod mezi člověkem jako izolovaným individuem a společností jako globálním sociálním útvarem. Pokud budeme vycházet z úvahy, že šikanování je onemocněním celé skupiny a těžkou poruchou vztahů v ní, je třeba vymezit specifika školní třídy jako sociální skupiny.

„Skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům. Ze společných cílů vyplývá podobnost hierarchie hodnot členů skupiny. Cílů se dosahuje dlouhodobou interakcí a kooperací, která se řídí skupinovými normami a při níž se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají role.“ (Helus, 2007, s. 21)

O třídě se dá hovořit jako o elementárním strukturním prvku školy. Převážně jde o náhodně vybranou skupinu mládeže stejného věku a přibližně stejné vývojové a vzdělanostní úrovně. Jedinci se schází ve stejném čase a jedním z účelů tohoto setkávání je získávání vědomostí a dovedností. Je vedena a hodnocena učitelem a je heterogenní.

4.1 Sociologie školní třídy

V sociologii se rozlišují různé typy skupin. Z hlediska způsobu vzniku označujeme školní třídu jako formální sociální skupinu. Jde tedy o uskupení jedinců, které vzniklo shora. Organizuje ho společenská instituce, která udává její činnost, cíl i pravidla. Pravomoci a pozice jsou v ní rozděleny předem.

Z hlediska počtu členů a jejich vzájemných vztahů označujeme školní třídu jako malou sociální skupinu. Jedinci se navzájem znají, komunikují mezi sebou, jsou v bezprostředním kontaktu „tváří v tvář“.

Jedinec, který se pohybuje v prostředí školní třídy, se musí vyrovnat s fungováním odlišného typu sociální skupiny, než je rodina. Ve třídě na něj působí pedagog, což je jiná autorita, než rodičovská. Navíc ho zde obklopuje vrstevnická skupina. K oběma si postupně buduje nové vztahy a je vystaven jejich hodnocení. Porovnává se s okolím a vytváří si v třídním kolektivu svou pozici. V rámci sociálních vztahů se utvářejí a rozvíjejí nové sociální potřeby, které podněcují kooperativní, interpersonální, skupinové a sociální vazby.

Školní třída je sociální organismus, který nereaguje vždy podle očekávání pedagogů, je to klubko interpersonálních vztahů mezi jednotlivými žáky. Je charakteristická svou „formální neformálností“. Sama o sobě je formální, uvnitř se ale časem utvářejí neformální, druhotné struktury s neformálními skupinovými normami. Oba tyto typy norem mají na jedince a jeho chování velký vliv a pomocí sankcí či odměn tlačí členy skupiny ke konformnímu, pro-skupinovému chování. Obětí šikanování se pak může stát jedinec, který se nějakým způsobem liší od konformní části skupiny a navíc je ještě znevýhodněn jiným způsobem – například fyzickou odlišností.

4.1.1 Struktura třídy jako sociální skupiny

V třídním kolektivu, stejně tak jako v jiných sociálních skupinách se postupně vytváří jistá hierarchie. Jedinci zaujímají ve skupině určité místo, označované jako sociální pozice. Hlavním kritériem vnitřní diferenciací se nejčastěji stává míra vlivu a popularity jedince ve skupině. Dále záleží i na samotných cílech, hodnotách a normách skupiny. Ovšem není pravidlem, že jedinec, který má ve skupině moc, je zároveň oblíbený.

Se sociálním postavením jedinců souvisí role, kterou mají ve skupině. Jde o jednání očekávané vzhledem k držiteli určité sociální pozice. Ve struktuře školní třídy, lze s ohledem na vliv a popularitu jedinců rozeznávat následující kategorie sociálních rolí:

- alfa (neformální vůdce, je na vrcholu této hierarchie, imponuje většině členů skupiny),
- beta (expert, který tvořivě rozpracovává návrhy alfy),
- gama (pasivní, tvárná většina, která respektuje vůdce)

- omega (outsider, poslední jedinec této hierarchie),
- P – „obětní beránek“ (symbolický zástupce skupiny soupeřící skupiny)

Ve všech třídách obvykle existuje neoblíbený jedinec a minimem kamarádů. Často slouží jako terč vtipů a jeho role může přerůst časem v roli obětního beránka, na kterého se svede každý neúspěch skupiny. Tito žáci mají značné předpoklady k tomu, aby se stali potenciálními oběťmi šikanování. Nelze tvrdit, že ostatní členové skupiny jsou před nebezpečím šikany chráněni. Zároveň ovšem nelze bezpečně tvrdit, že ačkoliv má skupina svého sociometricky nejslabšího člena, dochází v ní automaticky k šikanování.

Pokud se ve skupině žádný takto disponovaný jedinec nevyskytuje, třída si ho vytvoří sama. Při negativním klimatu třídního kolektivu se může v této roli ocitnout například žák odlišující se lepším školním prospěchem, vynikajícími sportovními výkony či lepším materiálním zabezpečením.

Ve školním prostředí jedinec uspokojuje potřebu citové akceptace prostřednictvím míry obliby, kterou ve skupině získá. Míra vlivu uspokojuje potřebu pozitivního ocenění. Uspokojení těchto potřeb přispívá k, již dříve zmiňovanému, stabilnímu sebehodnocení či sebepojetí jedince. Sklon srovnávat se s ostatními funguje, mimo jiné, jako specifická forma skupinového nátlaku.

5. Vztah šikanování k sociálnímu klimatu

Pokud budeme o šikanování uvažovat jako o onemocnění celé skupiny, je třeba mu porozumět jako závislosti mezi agresorem a obětí a jako těžké poruše vztahů jedinců ve skupině. Je tedy nutné na šikanování pohlížet zvnějšku, ale i zevnitř. Oba pohledy naznačují, že šikanování je naprostým rozporu s pozitivním sociálním klimatem. Je nesporné, že sociální klima třídy má velký vliv na sociální chování jedinců a naopak, že šikanování nepříspěvá k dobrému klimatu. V prostředí, kde se rizikové situace pro vznik šikanování vyskytují, je sociální klima velmi napjaté.

5.1 Sociální klima třídy

V současnosti se klade stále větší význam na pozitivní sociální klima třídy. Sociální klima vzniká v situacích, kde se vyskytuje více lidí pohromadě, a jsou spojeni nějakou společnou činností. Označuje dlouhodobé jevy, typické pro konkrétní třídu a učitele po dobu několika měsíců či let. Kromě hlavních tvůrců třídního klimatu, jimiž jsou žáci celé třídy, skupiny žáků ve třídě, jednotliví žáci a učitelé v dané třídě, je sociální klima třídy ovlivňováno i širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima učitelského sboru a školy.

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými vymezeními pojmu sociální klima třídy. H. Grecmanová definuje psychosociální klima jako „...odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení.“ (Grecmanová, in Ježek, str. 75).

J. Mareš vymezuje tento pojem jako „...ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je kladen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na „subjektivní“ aspekty klimatu, nikoli na to jaké klima „objektivně“ je.“ (Mareš, 1998, s. 11) Důvodem je fakt, že pro uvažování, zaujímání postojů, jednání a hodnocení tohoto jednání je mnohem důležitější subjektivní pohled aktérů na školní třídu.

R. Čapek chápe třídní klima jako „...souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010, s. 13) Podobně jako jiní odborníci rozlišuje termíny klima třídy od atmosféry třídy. Klima je z tohoto pohledu stabilní, skládá se z trvalejších sociálních vztahů mezi účastníky. Atmosféra ve třídě je naopak krátkodobá a situační. V tzv. kritickém momentu může dojít ke změně vnímání a prožívání toho, co se děje ve třídě. Dojde tedy ke zlepšování či zhoršování atmosféry třídy.

5.1.1 Klasifikace sociálního klimatu třídy

V průběhu minulých let se objevovalo mnoho pokusů jak klasifikovat sociální klima třídy. Porovnáním výsledků různých výzkumů se zabýval i J. Mareš (1998, s. 5), který došel k závěru, že některé aspekty jsou si značně podobné a ve své přehledové studii Sociální klima školní třídy vyložil svou klasifikaci sociálního klimatu, uvažovanou v pěti teoretických úrovních. Jsou jimi:

- ekologické sociální klima (školní budovy, učebny, laboratoře, studovny),
- sociální klima z pohledu jedinců (jednotlivých učitelů, žáků apod.)
- sociální klima z pohledu malých sociálních skupin (školní třídy)
- sociální klima z pohledu větších sociálních skupin (klima školy),
- sociální klima z pohledu velkých sociálních skupin (např. úroveň kultury a školství dané země)

Hledisek pro posuzování klimatu je však možné vymezit více. V odborné literatuře se můžeme setkat s hodnocením například podle koncepce výuky, typu školy, stupně školy, nebo také podle zvláštností vyučovaných předmětů, žáků či učitelů.

5.1.2 Vlivy působící na třídní klima

V rámci jedné školy se můžeme v různých třídách setkat s odlišnými typy sociálního klimatu, působícími jak pozitivně, tak negativně.

Velmi podstatnou roli ve vytváření pozitivního klimatu třídy hraje osobnost učitele. Do značné míry je odrazem jeho osobnosti. Vždy sleduje následky a reakce na svou činnost, aby své působení mohl případně upravit. Ch. Kyriacou (2004) považuje za důležité pro vytvoření pozitivního klimatu třídy následující komponenty:

- cílevědomé a na úkol orientované prostředí,
- smysl pro pořádek,
- uvolněné, vřelé a podporující prostředí,
- vnější a vnitřní motivace,
- očekávání úspěchu
- vzájemná úcta a kontakt mezi učitelem a žáky
- humor (ne zesměšňování)
- zvyšování sebeúcty žáků
- složení třídy

Podle J. Řezáče (1998) má nejzásadnější vliv na pozitivní klima třídy styl jejího vedení. Pedagog by měl ve třídě uplatňovat integrující styl vedení. Integrovaná skupina je celistvá a obvykle se v ní nevyskytují soupeřící podskupiny. Učitel využívá kooperativních postupů při výuce, což přispívá k vyváženým a otevřeným vztahům mezi jedinci ve třídě.

Pro učitele je, z mého pohledu, rovněž nezbytné rozvíjet své komunikační dovednosti. Umět navázat kontakt se žáky, mluvit výstižně, být trpělivý, volit výrazy adekvátně věku posluchačů a také používat srozumitelné neverbální komunikační prvky.

Pedagog, který dokáže posilovat u žáků pozitivní vztah ke škole a vzdělávání, podporovat spolupráci, má ohled na potřeby jednotlivých žáků, rozvíjí u nich schopnost tolerovat odlišnosti druhých a zároveň dokáže vést žáky k samostatnosti, přispívá k spoluvytváření pozitivního třídního klimatu. Právě takový přístup k vedení třídy můžeme chápat jako prevenci šikanování.

Dalším, velmi důležitým spolutvůrcem klimatu je samotný žák. Sám se na utváření klimatu podílí a zároveň ho prožívá. Jeho vliv na utváření klimatu třídy se odvíjí zejména od toho, jak o sobě smýšlí a sám sebe hodnotí. Vnitřně vyrovnaný jedinec, který se do školy těší

a cítí se v ní příjemně, nevnímá své dílčí neúspěchy jako křivdu, ale spíše jako výzvu k další práci. Nedělá mu problém respektovat normy a pravidla stanovené ve třídě. Žáci mezi sebou spolupracují, navzájem si pomáhají a mají pozitivní vztah i ke svým vyučujícím.

5.1.3 Základní intervenční program

Je nesporné, že je obzvlášť důležité, aby psychosociální klima bylo v každé třídě bezpečné. Pro diagnostiku sociálního klimatu lze využít v zásadě jednu ze tří základních metod. První z nich je standardizované pozorování aktivit učitele a žáků během vyučování, které je následně vyhodnoceno nezávislým pozorovatelem. Dále je možné využít dotazníkové metody a třetí možností je autoevaluace třídního klimatu. Při ní samotní žáci ze svého pohledu popíší, co charakterizuje pozitivní a negativní klima. Vychází přitom ze svých pocitů, zážitků a osobních zkušeností ze své třídy.

Získané informace může pedagog velmi dobře využít k následným krokům, vedoucím ke zlepšení sociálního klimatu. Z odborné literatury vyplývá, že klima lze postupně měnit, i když jde o časově náročnou činnost, která může trvat i několik měsíců. Učitel zasahuje do tzv. skrytého kurikula, jejímž základním stavebním kamenem je právě sociální klima. J. Průcha cituje ve své publikaci *Moderní pedagogika* Jarvisovu definici tohoto pojmu. Skryté kurikulum vymezuje jako „...normy a postoje, které se žáci naučí uvnitř edukační instituce, ale které nejsou výslovně uváděny mezi vymezenými cíli dané instituce.“ (Průcha, 2002, s. 267)

Jestliže na základě provedené diagnostiky vyučující zjistí, že jsou vztahy mezi jedinci zasaženy pokročilou šikanou, je zřejmé, že ve skupině nepanuje pozitivní sociální klima. Jak jsem již dříve uvedla, je léčba v těchto případech velmi náročná.

Pokud se ve třídě objeví známky počátečních stádií šikany, je možné, že pozitivní sociální klima stále trvá, ale je nestabilní a brzy se může změnit. Pro léčbu takovýchto skupin je určen Základní intervenční program. Jeho cílem je včasné rozpoznání a zastavení šikanování v dané skupině jedinců, prozkoumání dosavadních poškozujících tendencí skupiny a nastavení nových, zdravých pravidel soužití, které povedou k zabránění opakování tohoto

sociálně patologického jevu. Tento program může být využit jako jednorázově, nebo pro dlouhodobou péči o třídu.

Mezi klíčové součásti Základního intervenčního programu patří třídní setkávání zaměřené na práci se skupinovou dynamikou, základní komunitní pravidla, třídní charta proti šikanování a spolupráva.

Třídní setkávání by mělo probíhat v pravidelných intervalech, například jednou za týden. Žáci by měli sedět tak, aby na sebe všichni dobře viděli, tedy nejlépe v kruhu. Jen tak lze dosáhnout pocitu soudržnosti ve skupině. Program setkávání by měl mít svou pevnou strukturu:

1. zahájení,
2. hry
3. téma dne,
4. kolečko připomínek a dotazů.

Při zahájení zúčastněné žáky přivítáme a stručně seznámíme s programem. Hry, které jsou zařazené do programu i při zahájení, by měli mít kooperativní charakter. Důležitou složkou programu je téma dne, které je předkládáno formou otázek a úkolů, které se řeší technikami s prvky hry, či formou diskuze. Téma se vždy vztahuje k hlavnímu problému, tedy šikanování.

Následuje část připomínek a dotazů. Zde mohou žáci říci cokoliv, ale musí zachovat slušnou formu sdělení. Tato část programu může být dobrovolná, tedy promluví pouze ten, kdo chce něco říci. Eventuálně musí promluvit každý ze zúčastněných žáků.

Základní komunitní pravidla obsahují elementární principy chování, které jsou závazné pro všechny aktéry a v zásadě přispívají k pozitivní komunikaci a spolupráci ve skupině. Třídní charta proti šikanování je konkrétnější a zaměřená na ochranu před přímou i nepřímou šikanou a na jejím vytvoření se podílí sami žáci.

Poslední ale neméně klíčovou součástí intervenčního programu je spolupráva, jejíž pět členů si volí žáci sami ze svých řad. Jde o jakýsi protiklad k jádru agresorů, které se tvoří ve třetím stadiu onemocnění šikanováním.

Uvedený model Základního intervenčního programu je možné upravovat a měnit. Závisí vždy na konkrétních podmínkách skupiny zasažené šikanováním. Je nutné správně určit stadia šikanování, závažnost agrese vůči obětem, věk žáků, typ školy a v neposlední řadě zvláštnosti skupiny a její současný stav.

5.1.4 Programy na podporu sociálního klimatu jako prevence šikanování

Posláním školy je, dát jedinci vzdělání a kultivovat jeho osobnost. V obou případech je pozitivní sociální klima podmínkou uskutečnění tohoto vytyčeného cíle. Ráda bych se nyní zmínila o několika důležitých vzdělávacích programech, které jsou, mimo jiné, zaměřeny na tvorbu bezpečného klimatu.

Prvním z nich je program Začít spolu, zdůrazňující individuální přístup k dítěti a spolupráci školy, rodiny i celé společnosti. Využívá metody kooperativního učení a projektového vyučování. Obsahem tohoto vzdělávacího programu je důraz na rozvoj komunikačních dovedností, spolupráce a schopností řešit problémy. Více než v jiných programech se zde zdůrazňuje potřeba multikulturní výchovy. Učitel pomáhá dětem si uvědomit rozdíly mezi etnickými skupinami. Zaměřuje se zejména na ty, ze kterých pocházejí děti navštěvující školu.

Většinou na začátku roku sepiše učitel spolu s dětmi pravidla chování, která budou ve třídě dodržovat. Protože se na tvorbě těchto zásad podílí sami žáci, jsou pro ně vnitřně mnohem závaznější, než školní řád, či nařízení učitele. I když ve svých cílech nemá tento vzdělávací program definováno bezpečné sociální klima, tak důraz, který je kladen na sociální výchovu, k němu jistě velkou měrou přispívá.

Tento program je realizován ve více než 30 zemích světa včetně České republiky, kde se uskutečňuje od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 v síti základních škol.

Druhým typem vzdělávacího programu, který je zaměřen na tvorbu pozitivního sociálního klimatu, je Škola podporující zdraví neboli Zdravá škola. U nás je realizován od roku 1992. Mezi základní principy tohoto programu patří respekt k přirozeným potřebám jednotlivce – úcta k člověku a rozvíjení komunikace a spolupráce. Je založen na

demokratických principech vedoucích k podpoře učení, osobnostního a sociálního rozvoje a zdraví.

Základní podmínkou kvality školy je bezpečné a podnětné sociální prostředí. Takové prostředí podporuje motivaci žáků k plnění svých úkolů, navozuje pozitivní prožívání. Dále zvyšuje otevřenost a spolupráci žáků, učitelů i rodičů. Tím může předcházet nežádoucím jevům, jako je například šikanování. Pokud by se takové chování přece jen vyskytlo, budou na něj pedagogové po odborné stránce připraveni a škola mu bude schopna úspěšně čelit. Garantem tohoto programu v ČR je Státní zdravotní ústav.

6. ZÁVĚR

Šikana je téma, o kterém se v poslední době ve společnosti mluví opravdu velmi často. Jedná se o velmi složitý a komplexní problém, který zasahuje do mnoha vědních disciplín, jako je například psychologie, sociologie, pedagogika nebo etika.

V naší společnosti je nejčastěji spojována s dětmi a se školou. Avšak školní šikana je jev mnoha souvislostmi provázaný s poměry v celé společnosti. Dnešní svět je uspěchaný, soustředí se na výkon. Společnost upřednostňuje konkurenci před solidaritou. Prosadit se v tomto světě znamená mít ostré lokty. Řada dětí se musí potýkat se značnými sociálními rozdíly, velký vliv mají na dnešní mládež i média, zejména filmy a počítačové hry.

Domnívám se, že narůstající problémy s poruchami chování žáků ve škole jsou částečně i odrazem moderní doby.

Problém s výskytem šikanování na našich školách byl, je a bohužel pravděpodobně i bude. Nezáleží jen na pedagogických pracovnících, jak se k tomuto jevu postaví. Škola nemůže zcela nahradit roli rodiny, může jí pouze doplnit. Velmi důležitý prvek v boji s tímto fenoménem vidím právě v rodinné výchově. Je nutné pěstovat u dítěte zdravé sebevědomí, dodat mu pocit bezpečí a ochrany. Zároveň dítěti musí jasně vymezit hranice toho, co smí a nesmí a tyto hranice postupně rozšiřovat spolu se vzrůstající odpovědností. Dítě by mělo pochopit, že všichni máme stejná práva a nikdo by se neměl povyšovat nad ostatní.

Co se z mého pohledu jeví, jako nejdůležitější v otázkách prevence šikanujícího chování, je komunikace mezi rodiči a dětmi. Mluvit s nimi, co je může ohrožovat a zároveň z čeho by strach mít neměly. Pokud budeme děti pouze kárat za špatné známky, či nevhodné chování, nelze to považovat za správný přístup. Dítě musí mít k rodičům, ale i učitelům důvěru. Jedině tak se dokáže svěřit s tím, že jej někdo šikanuje, nebo že o šikaně ví.

Šikanování bývá velmi často skrytým jevem. Z pohledu pedagoga, je proto důležité, aby uměl správně detekovat varovné signály tohoto jevu. Neméně důležitou složkou je snaha o nastolení a udržení pozitivního sociálního klimatu třídy a školy. Je otázkou, zda mezi

přínosná opatření, lze zařadit to, které zavedla střední škola Quest Academy v jižním Londýně. Místní studenti mají zakázaný jakýkoli tělesný kontakt mezi sebou, a to dokonce i podání ruky. Tento přístup k prevenci šikanování je, z mého pohledu, již přehnaný a jistě nemůže šikanování úplně zabránit.

Bojovat proti šikaně není snadné. Ale pracujeme-li na více frontách – rodina, škola, stát - je větší naděje na úspěch. Nemá cenu si stěžovat na agresivitu dětí a na média. Ale ptejme se, co děláme pro nápravu. Na nás záleží, jaké zkušenosti si děti ponesou do dalšího života.

Seznam informačních zdrojů

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha : ISV, 2003. 197 s. ISBN 80-86642-08-9.

BERGER, Peter L. *Pozvání do sociologie*. Přel. Jiří Ogrocký. Vyd. 2. Brno : Barrister & Principal, 2003. 194 s. ISBN 80-85947-90-0.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. Vyd. 5. Praha : SLON, 2005. 204 s. ISBN 80-86429-39-3.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2005. 255 s. ISBN 80-7367-014-3.

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách : Příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1997. 127 s. ISBN 80-7178-123-1.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele : Cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.

MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MATOUŠEK, Oldřich; KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence : Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 2., aktualiz. Praha : Portál, 2003. 344 s. ISBN 80-7178-771-X.

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Č. j. 24 246/2008-6. In *Věstník MŠMT ČR*. 2009, roč. 65, s. 7-14.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vydání 1. Praha : Academia, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.

PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Vyd. 1. Praha : Karolinum, 2007. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.

PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být : Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Vyd. 1. Praha : Karolinum, 2002. 159 s. ISBN 80-246-0345-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., upr. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi : Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.

ŘÍČAN, Pavel; JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6.

VÁGNEROVÁ, Kateřina, et al. *Minimalizace šikany*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-611-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha : Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

Internetové odkazy

MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy. Přehledová studie*. Asociace školní psychologie ČR a SR., 1998. 13 s.

Dostupné z WWW: <http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf>

OLWEUS, Dan. *Olweus Bullying Prevention Program* [online]. c2011. What is Bullying?.

Dostupné z WWW: <<http://www.olweus.org/public/bullying.page>>.

Psychosociální klima školy I.. Editor Stanislav Ježek. Brno : MSD s. r. o., 2003. 152 s.

Dostupné z WWW: <<http://www.klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html>>. ISBN 80-86633-13-6.

<http://www.minimalizacesikany.cz/>

<http://www.sikana.org/>

<http://slovník-cizích-slov.abz.cz/>

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům.
Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se
vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 27. 6. 2011

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum

